

**Aleksandra Rzyska**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Pedagogiczny wymiar badań dyskursu prasowego

W artykule postawione zostaje pytanie o pedagogiczny wymiar badań prasy. Kontekstem dla podjęcia rozważań stają się aktualne przeobrażenia w sferze komunikowania masowego oraz powszechność i dominacja nowego medium, jakim jest internet. Artykuł prezentuje krótki zarys rozwoju polskich badań nad prasą oraz wypukla obecną we współczesnych badaniach prasoznawczych (medioznawczych) optykę dyskursywną jako wartość pedagogicznej uwagi. Przedstawiona zostaje charakterystyka dyskursu medialnego, prasowego oraz prasy jako środka edukacyjnego zapośredniczenia. Pedagogiczny wymiar badań dyskursu prasowego ukazany zostaje w artykule jako powiązany z rolą współczesnego pedagoga jako tłumacza oraz z wizją pedagogiki jako instytucji translacji, pedagogiki medialnego przekładu.

**Słowa kluczowe:** pedagogika medialna, badania dyskursu, badania prasy, dyskurs medialny, dyskurs prasowy, internet, media, prasa

### Wprowadzenie

Zainteresowanie pedagogów mediami nie należy dziś (więc w dobie mediów) do preferencji osobliwych. Zainteresowanie to posiada własną tradycję badawczą i znajduje odzwierciedlenie w nazwie subdyscypliny pedagogicznej, jaką jest pedagogika medialna. W związku z gwałtownymi przeobrażeniami w sferze mediów oraz medialnego komunikowania można jednak zastanawiać się nad aktualnymi potrzebami w zakresie takich badań z perspektywy pedagogicznej, a szczególnie nad aktualnością zainteresowań, które jeszcze do niedawna wydawały się kluczowe dla edukacyjnej praktyki.

W 1927 roku Jan Chełmiński pisał o niej: *Jej Królewska Mość prasa*. U progu lat 60. Mieczysław Kafel oraz Michał Szulczewski byli już *Z gazetą na ty* (1961). Wśród różnych ludzkich upodobań, przyzwyczajajeń oraz potrzeb prasa zyskiwała coraz trwalsze miejsce: „Stańmy na chwilę przy kiosku. Jest wczesne sobotnie popołudnie. Ulice miasta zaczynają pulsować wzmożonym tętnem, ludzie powracają z pracy, załatwiają sprawy niezbędne przed jutrzejszym świątecznym dniem. Wśród sprawunków tych nader częstym jest właśnie

gazeta” (Kafel, Szulczewski, 1961, s. 5-6). U schyłku lat 70. Walery Pisarek konkluduje: *Prasa – nasz chleb powszedni* (1978).

W latach 90. ubiegłego wieku pojawia się w Polsce dostęp do nowej, „największej gazety świata” – internetu, który z czasem zmienia dotychczasowy ład. Na początku drugiej dekady XXI wieku Bernard Poulet (2011) wieszczy *Śmierć gazet (i przyszłość informacji)*, a po roku od publikacji tej głośnej przepowiedni francuskiego historyka i socjologa Tomasz Mielczarek (2012) drukuje *Raport o śmierci polskich gazet*. Kolejny rok owocuje jednak obszerną pracą Edyty Zierkiewicz: *Prasa jako medium edukacyjne* (2013), która staje się przykładem nie tylko na to, że prasa ciągle „żyje”, ale też że życie to rozważać można jako istotne edukacyjnie.

Jeszcze w 1998 roku Adam Lepa pisał o prasie jako o najbardziej pedagogicznym środku komunikowania masowego. Co wówczas znaczyły te słowa, a co znaczą dziś? Po upływie wielu lat od ich sformułowania stają się pretekstem do ponownego przemyślenia pedagogicznego zainteresowania badaniami nad współczesną prasą.

## Tradycje i rozwój polskich badań nad prasą

W *Początkach prasy polskiej* Konrad Zawadzki (2002, s. 11) pisze, iż narodziny tejsze wiązane są z rokiem 1661, a więc z momentem ukazania się pierwszego, regularnie wydawanego periodyku: *Mercuriusza Polskiego*. Do początków polskiego zainteresowania problematyką prasoznawczą powraca również Walery Pisarek (2017), przywołując nie tylko znany tytuł artykułu: *Co są pisma periodyczne? Jakie były początki i zamiar onych?* (1794), z którego po ponad dwóch wiekach „miały się wykluczyć nauki o mediach”<sup>1</sup>, ale i udostępniając dla potomnych pełną jego treść.

Wiek XIX przynosi coraz więcej rozpraw poświęconych prasie, rozwijają się także badania nad tym pierwszym środkiem masowego komunikowania, co prowadzi wreszcie, w połowie XX wieku, do instytucjonalizacji współczesnej nauki o komunikowaniu masowym. Pisarek (2008, s. 204) sugeruje, iż w kontekście polskim można tu bowiem przyjąć np. rok 1955, kiedy to powstał w Warszawie – pod kierownictwem Mieczysława Kafła – Zakład Badań Prasoznawczych<sup>2</sup> (w skali światowej, podaje autor jako przykład rok 1916, związany z powstaniem Instytutu Wiedzy o Prasie w Lipsku). Wielkim orędownikiem idei instytucjonalizacji badań nad prasą był Stanisław Teofil Jarkowski, współzałożyciel i wykładowca pierwszej wyższej szkoły dziennikarskiej w Polsce (1917 r.), uznawany za pierwszego polskiego prasoznawcę, twórcę wyrazu prasoznawstwo jako

<sup>1</sup> Wraz z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych od 1 października 2011 r. wprowadzona została nowa dyscyplina w obszarze nauk społecznych: „nauki o mediach”, [https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_05/748f846e-0255320d2846109ed372a25d.pdf](https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/748f846e-0255320d2846109ed372a25d.pdf) (dostęp: 11.04.2018).

<sup>2</sup> W *Biuletynie Polonistycznym* z 1959 r. (s. 53) odnaleźć można informację, iż „Zakład Badań Prasoznawczych RSW »Prasa« powołany został do życia w końcu 1954 r.”.

„nazwy nauki lub wiedzy o społecznych aspektach periodycznego komunikowania masowego” (za: Pisarek, 2017, s. 20).

Pisarek (2008, s. 227) nadmienia, iż konstytuowaniu się polskiego prasoznawstwa towarzyszyły pewne spory odnośnie do jego statusu wśród nauk społecznych, przedmiotu oraz celu: „Jeszcze pod koniec lat 50. nie brak było uczonych badających prasę, którzy na pytania: czy prasoznawstwo w ogóle istnieje? czy istnieje jako dyscyplina dająca się wyodrębnić spośród innych nauk społecznych? odpowiadali przecząco”.

W latach 60. ubiegłego wieku zaznaczyły się już wyraźnie dwa podejścia do prasoznawstwa: warszawskie, reprezentowane przez Mieczysława Kafła, oraz krakowskie, związane z postacią Ireny Tetelowskiej.

Kafel, autor podręcznika akademickiego *Prasoznawstwo* (1966), redaktor trzech tomów *Metod i technik badawczych w prasoznawstwie* (1969-1971), twórca podstaw nauki o periodycznym komunikowaniu masowym w Polsce (za: Pisarek, 2008, s. 228), przyznawał prasoznawstwu status samodzielnej dyscypliny, z własnym zapleczem teoretycznym i metodologicznym, zajmującej się badaniem wszystkich środków informacji masowej (nie tylko prasy, ale także radia, telewizji oraz informacyjnej części działalności filmowej) (Kafel, 1969, s. 102; 1970, s. 11).

Przedmiot prasoznawstwa określał autor, wyróżniając poszczególne, powiązane ze sobą zjawiska i procesy, zwracając uwagę na „twórców oraz metody i organizację ich pracy i twórczości; wytwór ich pracy i jego technikę; zawartość i treść utworu oraz wytworu dziennikarskiego; proces przekazu treści informacyjnych; warunki społeczne działania i oddziaływania; skutki i efekty działalności prasowej” (Kafel, 1969, s. 103; 1970, s. 11-12). Tak szeroki przedmiot badań ogranicza istotne zastrzeżenie, iż musi on być zawsze powiązany z pracą i twórczością dziennikarską – podkreślał Kafel wielokrotnie i dobitnie uzupełnia (1969, s. 103): „Gdzie ten element nie występuje, tam kończy się zainteresowanie naukowe prasoznawcy”.

Opisując warszawską tradycję prasoznawstwa, Pisarek (2008, s. 228-229) wskazuje, iż dla Kafła „przedmiotem badawczym miałyby być te fazy i aspekty procesu komunikowania masowego, w których występuje zawodowa praca dziennikarza; cel zaś uprawiania prasoznawstwa jest czysto poznawczy, jak każdej innej prawdziwej akademickiej dyscypliny naukowej”, prasoznawstwo w tym ujęciu było więc w zasadzie teorią dziennikarstwa, gdyż – jak zaznaczał wyraźnie sam Kafel (1970, s. 5) – nie miało ono dziennikarstwa uczyć, ale je wyjaśniać.

Tetelowska natomiast wypuklała praktyczny cel uprawiania badań prasoznawczych, a także, w przeciwieństwie do Kafła, odmawiała prasoznawstwu rangi samodzielnej dyscypliny naukowej. Koncepcji tej przyświecała zatem – związana z preferowaną optyką praktyczną i definiowanym przedmiotem badań – idea interdyscyplinarności. Wedle Tetelowskiej – jak zaznacza Pisarek (2008, s. 229) – przedmiotem tym powinny być „wszystkie fazy i aspekty funkcjonowania prasy łącznie z jej uwarunkowaniami politycznymi, społecznymi, kulturalnymi, prawnymi, ekonomicznymi itp.”. Opisywane przez Tetelowską zainteresowanie różnymi przejawami ludzkiego działania, nastawionego na zaspokajanie indywidualnych i społecznych potrzeb oraz realizowanie społecznych, politycznych lub komercyjnych celów poprzez gromadzenie, opracowywanie i dostarczanie członkom społeczeństwa aktualnych informacji, kształtuje szczególnie, społeczny profil badań, które znajdują się także w zasięgu zainteresowań pedagogicznych:

Działanie to wyodrębnione historycznie na zasadzie podziału pracy jest z istoty nierozdzielnie związane z systemem funkcjonującej grupy społecznej i stąd stanowi w swych wycinkach przedmiot zainteresowania wielu dyscyplin, a przede wszystkim socjologii kultury, socjologii państwa, władzy, wychowania, prawa, pedagogiki, psychologii, ekonomii i może jeszcze wielu innych (Tetelowska, 1965, za: Pisarek, 2008, s. 230).

W latach 70. Tomasz Goban-Klas (1976), niejako w odpowiedzi na dotychczasowe, krajowe propozycje, poddając analizie ówczesne zagraniczne trendy rozwojowe w obszarze studiów nad komunikowaniem masowym, zaproponował podejście integrujące, w którym postulował przejście *Od wielo- do interdyscyplinarności*. Goban-Klas (zob. także 1999, s. 105) przedstawił w swym ujęciu naukę o komunikowaniu (masowym, bezpośrednim, instytucjonalnym) jako stanowiącą część dziedziny ogólniejszej – nauki o łączności i sterowaniu (cybernetyki). Pozostając wiernym idei dyscyplinarnej współpracy, po latach pisze, iż tak zakrojonym przedmiotem badań zajmuje się wiele nauk, a „[k]ażda ze szczegółowych dyscyplin ujmuje badane zjawiska we własnych kategoriach pojęciowych; włącza je we własne systemy teoretyczne, stosuje własne metody i techniki badawcze” (Goban-Klas, 1999, s. 105; zob. Pisarek, 2008, s. 233-234). Symboliczny wyraz swej naukowej orientacji daje autor w innym miejscu, pisząc: „Pożegnałem Arystotelesa – którego można traktować jako patrona komunikowania publicznego, więc i prasoznawstwa. Wróciłem do Platona – patrona medioznawstwa” (Goban-Klas, 2006, s. 5).

Znajdująca się dotychczas w centrum społecznych zainteresowań prasa ustępuje miejsca nowym mediom, a wraz ze zmianą miejsca prasy zmienia się i rola prasoznawstwa. W ten sposób powracają dawne pytania o status dyscypliny, choć z innych powodów, inaczej też formułowane. Jan Załubski (2006) np. pyta przekornie: *Komu potrzebne jest prasoznawstwo?*

Ważnym współcześnie momentem, który sprowokował kolejne gorące dyskusje nad sprawą, stało się wprowadzenie w 2011 roku nowej dyscypliny w obszarze nauk społecznych: nauki o mediach. Iwona Hofman (2017, s. 45) przywołuje jako przykład debaty w środowisku naukowym nad zakresem i metodologią tej świeżo powstałej dyscypliny konferencję *Tożsamość nauki o mediach*, zorganizowaną w połowie 2012 roku przez Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego. Z perspektywy pedagogicznej interesującą okolicznością stanowi wyróżnienie podczas konferencji dyscyplin „stykowych”, czyli „otoczenia” z obszaru nauk humanistycznych i społecznych, wśród których znalazła się także pedagogika<sup>3</sup>. Hofman (2017, s. 46) pisze o inkluzji pedagogiki w obszar dyscyplin stykowych w kontekście polityki Unii Europejskiej po 2010 roku akcentującej hasła edukacji medialnej, a samo wskazanie owych dyscyplin interpretuje jako „postęp w rozwoju prasoznawstwa”.

Na stronie internetowej istniejącego od 2011 roku na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego Ośrodka Badawczo-Dydaktycznego i Transferu Wiedzy *Tekst – Dyskurs – Komunikacja*<sup>4</sup> odnaleźć

<sup>3</sup> Na podstawie materiałów dyskusyjnych opracowanych przez M. Gackowskiego i M. Łęczyńskiego (za: Hofman, 2017, s. 46).

<sup>4</sup> [http://www.tdk.ur.edu.pl/pliki/BADANIA\\_PRASOZNAWCZE.pdf](http://www.tdk.ur.edu.pl/pliki/BADANIA_PRASOZNAWCZE.pdf) (dostęp: 6.05.2018).

można głosy w dyskusji odnośnie do badań prasoznawczych, w której Maria Wojtak stwierdza, iż współcześnie badania nad prasą przybierają formę badań transdyscyplinarnych, dla których centralną kategorią staje się dyskurs.

W kolejnej części artykułu usiłuję więc przyjrzeć się bliżej kategoriom dyskursu prasowego, medialnego, a także specyfice wiedzy, która dochodzi do określenia w medialnych dyskursach.

### **Dyskurs medialny, dyskurs prasowy i różne rodzaje wiedzy**

Pedagogiczne zainteresowanie dyskursem medialnym łączyć można niewątpliwie z pewnym przesunięciem, a dokładniej – rozszerzeniem w zakresie pedagogicznych zainteresowań odnośnie do kategorii wiedzy. Zmiany te wiążą się ze skierowaniem uwagi w stronę różnych rodzajów wiedzy, co dokonuje się na skutek dekonstrukcji mitu dotyczącego ich hierarchicznej struktury:

Hierarchiczna struktura różnych typów wiedzy (wśród których najwyższy poziom legitymizacji przypisywano wiedzy naukowej) ustępuje przekonaniu, że wiedza, na podstawie której ludzie będą zmieniali świat, musi być wytworem społecznego dyskursu o sprawie. Spowodowało to zdecydowany wzrost zainteresowania procesami komunikacji, w tym różnymi typami dyskursów, prowadzącymi do indywidualnego i społecznego konstruowania wiedzy o określonym obszarze praktyki społecznej (Hejnicka-Bezwińska, 2006, s. 89).

Redaktorki publikacji poświęconej w całości dyskursowi i różnym jego odmianom (Witosz, Sujkowska-Sobisz, Ficek, 2016, s. 9) odnotowują także w teoriach dyskursu tendencję odchodzenia od modelu układu hierarchicznego ku przestrzennemu. Z tej perspektywy powtórzyć można za Stanisławem Gajdą (2016, s. 21), iż „[p]olska przestrzeń dyskursywna naszych czasów stanowi zatem złożoną i zmieniającą się sieć tekstów/dyskursów i typów dyskursów, tworzoną przez podmioty jednostkowe i zbiorowe w toku różnorodnych praktyk komunikacyjnych. Coraz bardziej dominującą pozycję zajmują wśród niech dyskursy medialne”.

Dyskursy medialne stanowią pewną „część” dyskursu publicznego, którego charakterystykę przedstawia Marek Czyżewski (2010, s. 19):

Do dyskursu publicznego należą – zgodnie z nazwą – wszelkie przekazy dostępne publicznie, a więc m.in. dyskursy instytucjonalne (dyskurs parlamentarny, sądowy, szkolny), dyskursy związane z określonymi światami społecznymi (dyskurs literacki, dyskurs ludzi biznesu, dyskurs subkultury punk), a także dyskursy środków masowego przekazu (inaczej dyskursy medialne).

Uzasadnione jest więc do pewnego stopnia zamienne używanie kategorii dyskursu publicznego i medialnego, pod warunkiem że ze świadomością, które elementy dyskursu publicznego pozostają poza wykładnią tego drugiego.

Małgorzata Lisowska-Magdziarz (2006, s. 18) zwraca uwagę, iż o dyskursie medialnym w praktyce społecznej myśleć można jako o pewnej całości – dyskursie medialnym ujmowanym w ogólności, można też wyróżnić dyskursy medialne na różne tematy, a także potraktować media jako jedną z przestrzeni, w której dyskursy mogą się realizować, wyrażając taki sposób myślenia kategorią dyskursu w mediach.

Jednym ze sposobów egzystowania dyskursu medialnego – jak pisze Maria Wojtak (2010, s. 19) – jest dyskurs prasowy, który określa autorka jako mozaikę różnych dyskursów (tamże, s. 11) i charakteryzuje przy użyciu kilku podstawowych wyróżników jako: politematyczny, poliintencyjny, polipodmiotowy, poligatunkowy oraz polifoniczny (tamże, s. 183-185; zob. także Kita, 2013, s. 202).

Charakteryzując dyskurs prasowy, Wojtak (2015, s. 35) uczula także na kluczowe założenie owego dyskursu, a więc konstruowanie określonej relacji z odbiorcą: „Dyskurs prasowy funkcjonuje jako proces, a więc zbiór strategii, które realizują nadawcy, by zatrzymać na sobie uwagę odbiorców, zainteresować ich swymi komunikatami, zaintrygować, pozyskać dla określonych idei czy wartości, rozbawić – jednym słowem zająć sobą”. To właśnie ten podstawowy cel wydaje się wyznaczać strukturę przekazu. Nie do przecenienia staje się więc odpowiednio przygotowana płaszczyzna językowa, gdzie prawdopodobieństwo dyskursywnego spotkania będzie najwyższe.

Przyglądając się stylom językowym, odpowiadającym poszczególnym rodzajom wiedzy, istotna – także z edukacyjnej perspektywy – jest obecność, sytuującego się najbliżej ludzkiego doświadczenia, stylu potocznego. Pisząc o *Głosach i odgłosach codzienności*, Wojtak:

zwraca uwagę na poszerzenie zakresu użycia polszczyzny potocznej w przekazach prasowych i na zmianę natury jej funkcjonowania. Polszczyzna potoczna współtworzy polimorficzność dyskursu prasowego, co ma związek z filozoficznym i kulturowym dowartościowaniem codzienności. Zdaniem autorki nie ma już uzasadnienia mówienie o modzie na potoczność w mediach, potoczmy są bowiem relewantnymi środkami wystąpienia, bez których komunikat byłby mało wiarygodny (Piotrowicz, 2011, s. 122).

Przekazy publiczne, prasowe, powinny odznaczać się więc cechami dobrze znanego, codziennego języka, by sprawy, o których traktują, odbiorca odnalazł jako godne uwagi. Muszą więc nosić znamiona dyskursów prywatnych, toczonych na co dzień, dobrze znanych, możliwych do szybkiego oswojenia<sup>5</sup>.

Z tej perspektywy interesująca jest także definicja dyskursu publicystycznego, sformułowana przez Grażynę Habrajską (2016, s. 254): „Dyskurs publicystyczny jest, zaraz po potocznym, tym, w którym komunikujemy się najczęściej, najczęściej też stykamy się z nim jako obserwatorzy otaczających nas zjawisk

<sup>5</sup> Złożone relacje między dyskursem prywatnym i publicznym rozważa Marek Czyżewski (2010, s. 19) w studium dyskursu publicznego *Rytualny chaos*, podkreślając, iż granice między dyskursem publicznym a potocznym, w tym prywatnym, są niełatwe do ustalenia, choć pod pewnymi względami ważne do odróżnienia. Jedną z takich kwestii jest „kwestia publicznej prawomocności określonych zagadnień i stanowisk (»głosów« w dyskursie), wiążąca się z symboliczną władzą w kontekstach instytucjonalnych (...) oraz z dostępem do środków masowego przekazu” (tamże, s. 21).

społeczno-politycznych. W jego obrębie generujemy i interpretujemy teksty, dążąc do ustalenia słuszności postaw deklarowanych przez uczestników”.

Warto wypuklić pewne charakterystyki dyskursu publicystycznego, wynikające z przytoczonej definicji, a niewątpliwie istotne również z perspektywy badań pedagogicznych, związane z kryterium powszechności, dostępności, a także usytuowania tuż za dyskursem potocznym. Ta ostatnia z wyróżnionych cech, gdyby ją rozważyć, odnosząc się do niehierarchicznej optyki myślenia o dyskursach oraz wiedzy, granice przestają być już tak wyraźne, a sam dyskurs zyskuje być może jeszcze bardziej doniosłe pedagogicznie znaczenie.

Helena Ostrowicka-Miszewska (2006, s. 32) zwraca uwagę, iż „[w]iedza potoczna wpisana w realia masowego komunikowania i kultury popularnej staje się wiedzą publicystyczną”. W dyskursie publicystycznym odnaleźć można prócz wiedzy potocznej także i obecność wiedzy naukowej, a więc dwóch szczególnie istotnych rodzajów wiedzy, znajdujących się w obszarze pedagogicznego zainteresowania: „Podstawową rolę w wiedzy publicystycznej odgrywa racjonalna i logiczna argumentacja, którą wspiera się dodatkowo argumentami emocjonalnymi” (zob. Pisarek, 1975, za: Ostrowicka-Miszewska, 2006, s. 33). W tym kontekście Ostrowicka-Miszewska (2006, s. 32) dokonuje jeszcze pewnego dyskursywnego uwrażliwienia, które nie pozostaje bez znaczenia dla kwestii publicystycznej dostępności i powszechności w szerokim kręgu odbiorców: „Bardziej adekwatne wydaje się jednak określenie »wiedza w publicystyce«, które podkreśla wielość odmian wiedzy konstruowanych (tworzonych i przetwarzanych) w publicystyce”.

Można zatem mówić o różnych rodzajach wiedzy w dyskursach oraz o różnych dyskursach w mediach, tym samym podkreślając nie tylko wielość i różnorodność owych dyskursów, które w mediach występują, lecz także swoistość samych mediów, którą pozwala wypuklić postawione przez Lisowską-Magdziarż (2006, s. 18) zapytanie: „Czyżby wszystkie media komunikowały się z odbiorcami w taki sam sposób?”.

Można również posłużyć się poręczną systematyzacją, której dokonuje Małgorzata Kita (2011, s. 299), mianowicie iż „[n]ależy też widzieć dyskurs medialny jako całość, której jednym z elementów/fragmentów jest dyskurs prasowy (...), mający właściwości wspólne z innymi jego komponentami, ale dysponujący też swoistymi wyróżnikami wiążącymi się – podobnie jak w pozostałych przypadkach – z właściwościami medium”. Właściwości te warto rozważyć w kolejnych akapitach.

## Prasa jako medium edukacyjne(go zapośredniczenia)<sup>6</sup>

Korzenie etymologiczne pojęcia mediów sięgają łac. *Medium*, co oznacza „środek”, a także *medius* – „będący pomiędzy”. W filozofii *medium* sięga Arystotelesowskiego pojęcia *metaxu* jako pozbawionej właściwości „nieokreśloności”, będącej jednak niezbędną dla możliwości postrzegania, dla widzialności. Według Arystotelesa „warunkiem postrzegania jest istnienie trzeciego rodzaju, dzięki któremu dopiero oko może coś dostrzec; ten trzeci rodzaj wciska się zatem pomiędzy oko a przedmiot i pośredniczy w przekazywaniu”

<sup>6</sup> Tytuł tej części artykułu nawiązuje do tytułu pracy Edyty Zierkiewicz (2013): *Prasa jako medium edukacyjne. Kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopiśmie kobiecych*.

(Mersch, 2010, s. 17). Jest więc medium czymś, co sytuuje się „pomiędzy” nieokreślonym a niezbędnym, gdyż — jak pisze Dieter Mersch (tamże, s. 18): „Bez takiego medium nic nie widać: warunkiem koniecznym postrzegania jest medialność innego elementu, który z kolei nie może być ani podmiotem postrzegającym, ani rzeczą postrzeganą, ani też »niczym«, lecz czymś będącym źródłem widoczności”, sama zaś medialność „nie jest jednością o możliwej do określenia tożsamości, ale okazuje się wielością, której poszczególne przypadki trzeba dopiero odszyfrować” (tamże, s. 8).

Daleko posunięta niejednoznaczność wydaje się dotyczyć także samego pojęcia mediów, którego zakres teoretyczny tworzą zarówno materiały, właściwości fizyczne, jak i technologie czy funkcje społeczne (Mersch, 2010, s. 9).

Ulegając różnym przeobrażeniom na przestrzeni lat, pojęcie to nie zgubiło swego nieokreślonego, zagadkowego znaczenia, pozostaje owym „trzecim elementem”, jednocześnie nieklasyfikowalnym i umożliwiającym klasyfikację, nawiązującym do swych filozoficznych korzeni: „pojęcie mediów staje się istotne tam, gdzie »trzecie« wciska się między różnice i pośredniczy w ich przekazie, będąc przede wszystkim nośnikiem ich zróżnicowania — trzecim, które oczywiście jako takie pozostaje nieokreślone i nie mieści się w żadnych kategoriach” (Mersch, 2010, s. 20-21).

Na rolę medialnego (za)pośredniczenia uczula także Tomasz Szkuclarek (2009). Charakteryzując media już nie tylko jako coś „pomiędzy różnicami”, ale jako „oś konstruowania szczególnie dziś znaczących różnic w obrębie kultury” (tamże, s. 13), podkreśla wyraźnie konsekwencje wynikające z owego zapośredniczenia, uwypukla wpisany w ten mechanizm — tak społecznie ważny, jak i oswojony:

Przywykliśmy bowiem do życia w świecie mediów tak silnie, że traktujemy je na podobieństwo rzeczy, jako obiekty realnego świata (telewizory, gazety, książki itp.). Podobnie — jak „materialną rzeczywistość” — traktujemy przekazywane w mediach informacje. Zastaniamy w ten sposób przed własnymi oczyma to, co się kryje w tak często przywoływanej nazwie — swoistą relację dystansu i przybliżenia, społecznie skonstruowane strategie kontaktowania nas z bezpośrednio niedostępnym światem, zapośredniczenie właśnie.

W jaki sposób deskrypcja ta odnosi się to do medium, którym jest współczesna prasa? Z perspektywy charakterystyki komunikowania międzyludzkiego (zob. np. Pisarek, 2007, s. 21) komunikowanie masowe, periodyczne jest komunikowaniem o charakterze pośrednim, można więc powiedzieć, że prasa odznacza się własnościami medium pośredniczącego. Biorąc jednak pod uwagę zmiany w sferze komunikowania publicznego, należałoby zapytać o moc jej aktualnych oddziaływań, o „edukacyjną” siłę medialnego (za)pośredniczenia.

O pedagogicznym wymiarze prasy przed laty pisał Adam Lepa (1998). Autor wymienia podstawowe właściwości prasy, tj. aktualność, wszechstronność, periodyczność, charakter publiczny, wiarygodność, które wraz z charakterem jej oddziaływań, posiadają — jak pisze — doniosłe znaczenie dla pedagogiki i których analiza pozwala na „głębsze rozumienie pedagogii tego środka masowego komunikowania” (tamże, s. 61). Prasę traktuje wręcz jako najbardziej pedagogiczny środek komunikowania masowego, gdyż:



nie ma w niej tej „ulotności”, jaka cechuje media audialne (radio) czy audiowizualne (telewizja). Z natury swojej prasa zapewnia wydłużoną stałość kontaktów czytelnika z publikowanymi treściami oraz dowolność w powtarzaniu tych kontaktów. To z kolei sprawia, że pogłębione staje się rozumienie odbieranych tekstów, wszak może im towarzyszyć odpowiednia refleksja (tamże, s. 62).

Charakterystyka Lepy odnosi się do prasy drukowanej. Wydaje się, że myśląc o prasie z perspektywy pedagogicznej, edukacyjnej, współcześnie bardziej optymalne jest rozpatrywanie prasy w szerszym ujęciu, które zakłada, iż „prasą są także wszelkie istniejące i powstające w wyniku postępu technicznego środki masowego przekazywania, w tym także rozgłosnie oraz tele- i radiowęzły zakładowe, upowszechniające publikacje periodyczne za pomocą druku, wizji, fonii lub innej techniki rozpowszechniania”<sup>7</sup>.

Sformułowane przed laty spostrzeżenia Lepy warto skonfrontować ze współczesnymi tendencjami na polskim rynku prasy. Agnieszka Chamera-Nowak (2006, s. 456) przywołuje kilka ogólnych, wyraźnych kierunków, tj.: konsolidacja i konwergencja; zdominowanie rynku mediów przez zagraniczny kapitał; tabloidyżacja, a więc dominacja artykułów o tematyce rozrywkowej, stylach życia, popkulturze i skandalach; e-wydania, szybki rozwój e-gazet, e-kioski, czyli sprzedaż e-gazet w internecie, a także obecność nowego medium, jakim jest e-papier.

Wśród wyróżnionych tendencji na pierwszy plan wysuwa się tzw. konwergencja mediów, polegająca na „wyzyskaniu raz wypracowanej treści przekazu przez różnego typu media, wchodzące w skład danego koncernu, np. wiadomość wypracowana w gazecie pojawia się w formie elektronicznej w Internecie, w serwisie radiowym czy telewizyjnym” (Chamera-Nowak, 2006, s. 456). Choć internet charakteryzuje się obecnie wysoką autonomią, należy zauważyć, że istnieją również — jak o tym pisze np. Gerlinde Mautner (2011, s. 53): „liczne powiązania, skutki uboczne i procesy dwukierunkowej hybrydyzacji” pomiędzy drukiem a internetem. Alina Naruszewicz-Duchlińska (2014, s. 58), rozpatrując przejawy konwergencji w tygodnikach opinii i ich serwisach internetowych, pisze nie tylko o wpływie internetu na prasę, ale także o wpływie prasy na internet, którego znaczącym przykładem jest fakt, iż serwisom internetowym reprezentującym znane tytuły prasowe towarzyszy „aura prasy drukowanej” jako źródła rzetelnych informacji oraz wiedzy, a ta silna autoryzacja staje się ważnym narzędziem marketingowym.

Jako jeden z podstawowych wyznaczników oddziaływania internetu na prasę przywołuje natomiast autorka zmianę zachowań odbiorców, którzy z czytelników stają się użytkownikami:

Użytkownik, czyli ktoś, kto używa, działa, nie wchodzi w skład biernego audytorium, tylko decyduje o tym, jakie treści i w jaki sposób chce przyswajać i tworzyć. Kiedyś mógł co najwyżej napisać list czy zadzwonić do redakcji. Obecnie sam dostarcza jej materiałów (w ramach tzw. dziennikarstwa obywatelskiego) i zamieszcza

---

<sup>7</sup> Definicja zapisana w obowiązującej ustawie Prawo prasowe z dnia 26 stycznia 1984 r. (wraz ze zmianami z dnia 27 października 2017 r.) (art. 7, pkt 2), <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19840050024/O/D19840024.pdf> (dostęp: 13.05.2018).

swoje wypowiedzi bezpośrednio pod artykułem, do którego się odnoszą, wchodząc z jego autorem i innymi komentującymi w relację dyskursywną (Naruszewicz-Duchlińska, 2014, s. 62).

Z pewnością możliwość aktywnego uczestnictwa w wytwarzaniu dyskursu wzmacnia tę nową relację o szczególny wymiar poczucia sprawstwa i zaangażowanie. Należy jednak podkreślić, że zmiana ta jest „uwarunkowana specyfiką medium i przyjętymi w nim sposobami komunikacji” (Naruszewicz-Duchlińska, 2014, s. 62).

Paul Levinson w *Miękkim ostrzu* (1999, s. 10), odnosząc się do przedstawionego w Platońskim *Fajdrosie* twierdzenia Sokratesa, iż pisanie nie daje się pogodzić z dialogiem, stwierdza, iż zostało ono najpierw mocno podważone poprzez prasę drukarską i wreszcie całkowicie obalone wraz z nadejściem tekstu elektronicznego. Czy na pewno? Miękkie ostrze to nośna metafora, która odnosząc się do tematyki zmiany, jakiej dokonują środki masowego przekazu w ludzkim życiu, przestrzega jednocześnie, iż „[n]ieświadomym potęgą mediów ostrze, choć miękkie, może przynieść zgubę” (tamże).

Nie popadając w skrajne interpretacje współczesności spod znaku zagrożenia, niewątpliwie odnotować można pewną paradoksalną sytuację. Mimo nowej formy uczestnictwa w dyskursie prasowym, zakładającej większą autonomię, procesy i zjawiska, takie jak hybrydyzacja sfery komunikowania medialnego czy wielość ścierających się ze sobą przekazów, sprawiają, że status uczestnictwa w tej złożonej przestrzeni rozważać można jako takie, które cechuje autonomia pozorna. W obliczu nadmiaru danych, informacji i wiedzy, masowej komunikacji zapośredniczonej, mamy bowiem do czynienia z sytuacją, w której „[...] jako konsumenci mediów masowych dystrybuujemy treści, których nie jesteśmy źródłem ani których wiarygodności nie może potwierdzić nasza wiedza, kompetencja, rola zawodowa” (Dziadzia, 2007, s. 55). Sytuacja ta stawia pod znakiem zapytania realizację obietnicy dialogu. Maria Wojtak (2010, s. 23) pisze o prasowej, komunikacyjnej grze, w którą wciągany jest odbiorca, grze, w której tworzona jest iluzja komunikowania bezpośredniego.

Wśród wielu możliwych charakterystyk i ujęć definicyjnych mediów, a także problemów, przez pryzmat których można media rozpatrywać, warto podkreślić za Szkudlarkiem (2009, s. 139) pewną kluczową i uniwersalną właściwość, mianowicie iż:

media to coś więcej niż „prasa radio i telewizja”. To niemal fundamentalna dla ludzkiej kondycji instytucja zapośredniczenia, zmieniająca w toku historii swe techniczne oprzyrządowanie, operująca w związku z tym różnymi nośnikami znaczeń — ale zachowująca tę zasadniczo wspólną cechę, jaką jest konstruowanie paradoksalnej relacji człowieka i jego świata na zasadzie podstawienia, substytucji.

Wobec nakreślonych pokrótce kierunków przeobrażeń współczesnej prasy oraz związanego z nimi szczególnego, nowego statusu odbiorcy-użytkownika tym bardziej należy uwypuklić, iż owe *modi* zapośredniczenia: „niosą ze sobą rozległe konstrukcje symboliczne obejmujące nie tylko technologie zapisu, ale i kompetencje czytania; nie tylko znaki, ale i dające się wypowiedzieć przy ich użyciu znaczenia; nie tylko budowane z tych znaczeń wizje świata, ale i możliwe do skonstruowania podmiotowości” (Szkudlarek, 2009, s. 139).

Zainteresowanie pedagogiczne prasą staje się w ten sposób zainteresowaniem prasowym za pośrednictwem, które postawione jako kategoria centralna pozwala uwydatnić wiele ważnych z perspektywy pedagogicznej aspektów prasy wymagających zajęcia się prasowym dyskursem.

### **Pedagog jako tłumacz, pedagogika jako instytucja translacji**

Rozważając pedagogiczny wymiar badań prasy, uwagę skierowałam w stronę badań dyskursu prasowego. Optyka dyskursywna została zasygnalizowana jako konsekwencja zmiany orientacji w badaniach nad tekstami prasowymi. Z podobnym przesunięciem zainteresowań mamy do czynienia także w badaniach pedagogicznych, bynajmniej nie ze względu na panującą modę.

Warto odnieść się w tym miejscu do zmian w samej pedagogice, związanych z procesem przejścia od kultury świata nowoczesnego (pedagogika tradycyjna) ku kulturze świata ponowoczesnego (pedagogika współczesna). Zestawiając dwa modele wytwarzania wiedzy pedagogicznej: tradycyjny i współczesny, Teresa Hejnicka-Bezwińska (2015, s. 174-175) konfrontuje ze sobą zmiany w zakresie: przedmiotu badań, dominującej orientacji badawczej (metodologii), celów i zadań pedagogiki oraz roli uczonego.

Model pedagogiki współczesnej – w przeciwieństwie do tradycyjnego – zakłada wieloparadygmatyczność (heterogeniczność), a przedmiot pedagogicznych badań rozszerza się na całą praktykę edukacyjną, obejmującą nie tylko ogół procesów edukacyjnych (celowościowych, naturalnego wzrastania i wrastania oraz społeczniania), ale także edukacyjnych dyskursów<sup>8</sup>. Sam badacz z prawodawcy staje się tłumaczem (Bauman, 1998, za: Hejnicka-Bezwińska, 2015), który rekonstruuje pedagogie (we wszystkich znaczeniach: jako doktryny pedagogiczne, ideologie edukacyjne oraz ukryte programy wychowania), a także ich recepcję.

Co dla praktyki badawczej oznaczają te zmiany? Hejnicka-Bezwińska (2015, s. 176) pisze o tym tak:

Jest to zmiana oferty wpisująca się w zmianę kulturową przechodzenia od świata nowoczesnego do ponowoczesnego, czyli przechodzenie od odkrywania i kreowania prawdy opartej na wiedzy pozytywnej do rekonstruowania (dekonstruowania) sensów i znaczeń kulturowych, tworzenia narracji, uczestniczenia w dyskursie z intencją doskonalenia procesów komunikacyjnych.

Bardzo wyraźnie uwidacznia się w procesie zmian(y) rola dyskursu i dyskursywności. Wszystkie te konsekwencje są nieodłącznie powiązane także z rekonstrukcją roli tych, którzy biorą udział w przetwarzaniu i wytwarzaniu wiedzy o edukacji: „Najważniejszym kanałem oddziaływań uczonych na rzeczywistość edukacyjną jest zatem kształcenie pedagogiczne ludzi do praktyki edukacyjnej oraz popularyzacja wiedzy i udział w społecznym dyskursie o edukacji” (Hejnicka-Bezwińska, 2015, s. 178).

Rozważania na temat edukacji nie mogą dziś pomijać tak istotnych środków oddziaływań, jakimi są współczesne media wraz z ich podstawową funkcją za pośrednictwem. Istotne staje się ukazanie pedagogicz-

---

<sup>8</sup> Relacjom pomiędzy dyskursem edukacyjnym i dyskursem medialnym przyglądam się w innym miejscu (Rzyska, 2018).

nej, edukacyjnej roli dyskursu w powiązaniu z rolą pedagoga jako badacza dyskursu, propagatora dyskursu, podkreślenie roli pedagoga jako tłumacza edukacyjnych praktyk (nadawania znaczenia za pomocą języka). Konsekwencjom badawczym wynikającym z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki Hejnicka-Bezwińska poświęca cały tekst (2006), a osobno (2015, s. 178) syntetycznie opisuje owe konsekwencje przez pryzmat zadań, jakie stają także przed pedagogami:

Przyjmując, że pedagogika nie tworzy praktyki edukacyjnej, ponieważ wszelka praktyka w ładzie demokratycznym może mieć stosunkowo wysoki poziom niezależności od wyników badań naukowych oraz działań uczonych, to wiedza naukowa o edukacji nie musi być bezużyteczna. Zadaniem uczonych (...) staje się opisywanie tej praktyki, wyjaśnianie zjawisk, które np. destabilizują działanie edukacyjne; odkrywanie i ujawnianie rezultatów, do których edukacja prowadzi. Publikacja wyników badań i ich upowszechnianie to czynności prowadzące do zmiany praktyki edukacyjnej poprzez inicjowanie społecznego dyskursu i eliminowanie nieprawidłowości w tym dyskursie występujących.

Pedagog jako badacz-tłumacz dyskursu medialnego może więc przejawiać pewną formę uczestnictwa w praktyce edukacyjnej, ale uprawiać będzie także określoną pedagogikę. Jaka to pedagogika?

Wśród różnych subdyscyplin pedagogicznych odnaleźć można pedagogikę medialną<sup>9</sup>. Nazwy tej używają Wielisława Osmańska-Furmanek oraz Marek Furmanek (2006, s. 297) dla określenia „wszystkich tych działań pedagogicznych, które związane są teoretycznie lub praktycznie z mediami”, jednocześnie opisując pedagogikę medialną jako subdyscyplinę pedagogiczną, która „czerpie z dorobku innych dyscyplin, jak: psychologia, socjologia, antropologia kultury, filozofia, technika (głównie informatyka i telekomunikacja). Swój fundament teoretyczny buduje również, odnosząc się do teorii komunikacji, teorii informacji, teorii oddziaływań społecznych, teorii socjalizacji, semiologii czy socjolingwistyki”, powinna także korzystać z badań i mediodoznawczych, i społecznych, podkreślających kulturowy kontekst funkcjonowania mediów (tamże, s. 295, 296).

W swym tekście Osmańska-Furmanek i Furmanek (2006, s. 296) przywołują trzy główne orientacje badawcze dotyczące mediów w pedagogice:

- 1) edukacyjne zastosowania mediów, media jako „instrumentarium nauczyciela-pedagoga”;
- 2) zagrożenia związane z kontaktem z mediami (uzależnienia; agresja i przemoc w przekazach medialnych);
- 3) tworzenie oraz badanie teoretycznego i praktycznego instrumentarium w celu „przygotowania człowieka do aktywnego i świadomego (krytycznego) odbioru przekazów medialnych oraz tworzenia własnych przekazów”.

Preferowana optyka dyskursywna sytuuje się najbliższej trzeciego, ostatniego z prezentowanych nurtów. Nastawienie na dostarczenie takich narzędzi intelektualnych, które umożliwiają dostrzeganie oraz rozumienie

<sup>9</sup> Zob. dwa tomy *Pedagogiki medialnej* pod red. Bronisława Siemienieckiego (2007), które stanowią egzemplifikację kompleksowego ujęcia pedagogicznego aspektu mediów (tamże, s. 9).

medialnie przedstawianych i kreowanych przekazów, związane jest z kształtowaniem umiejętności interpretacyjnych, co kieruje pedagogiczne zainteresowanie w stronę języka i obok edukacyjnych procesów stawia kategorię dyskursu. Jednym z celów medialnej edukacji, który uwydatnia to zainteresowanie, jest „wykształcenie zdolności dostrzegania procesów komunikacji społecznej w szerokim kontekście kulturowym oraz zdolności rozumienia specyficznego języka mediów i roli mediów w procesach pedagogicznych (socializacyjnych, edukacyjnych, wychowawczych), w których pełnią funkcję zarówno pośrednika, jak i kreatora znaczeń” (Osmańska-Furmanek, Furmanek, 2006, s. 296).

Chcąc podkreślić wyraźnie potrzebę tłumaczenia medialnych dyskursów w pedagogice, poszukiwać trzeba pedagogiki przekraczającej dyscyplinujące podziały, zdolnej wykorzystywać potencjał relacji z innymi naukami, relacji, które wytycza przedmiot pedagogicznych badań istniejący – jak pisze Krzysztof Rubacha (2003, s. 34): „w kontekstach wkraczających w systemy pojęciowe innych nauk”.

Ze względu na tak sformułowaną potrzebę jako wartą uwagi odnajduję propozycję Rafała Włodarczyka (2011), który uwypukla potencjał komunikacyjny, a przez to także integracyjny tkwiący w pedagogice jako „dyscyplinie pogranicza”, ukazując ją jako inter- i transdyscyplinarną „instytucję translacji”:

Z racji swego potencjału i specyficznych uwarunkowań możemy zobaczyć w pedagogice model instytucji translacji, dyscypliny lokującej się na pograniczu nauk humanistycznych i społecznych, integrującej i badającej warunki transferu wiedzy dyscyplinarnej, inter- i transdyscyplinarnej oraz mogącej wytwarzać wiedzę potrzebną do kształcenia w zakresie inter- i transdyscyplinarnego przekładu (tamże, s. 66-67).

Propozycja Włodarczyka dla pedagogiki koresponduje z przedstawioną w ramach modelu pedagogiki współczesnej rolę pedagoga jako tłumacza, która wynika ze zmian w jej przedmiocie badań, przemian edukacyjnej praktyki czy wreszcie przemian społeczno-kulturowego świata. Sądzę, iż warto więc rozważyć myślenie o modelu pedagogiki współczesnej jako o modelu instytucji translacji.

Co więcej, z perspektywy pedagogiki medialnej, jej orientacji na przygotowanie do aktywnego, świadomego, a więc krytycznego odbioru przekazów medialnych oraz rozwijania umiejętności formułowania własnych przekazów, udziału w dyskursie medialnym można by w zasadzie mówić o pedagogice medialnego przekładu. Wziąwszy pod uwagę, iż formułowane przez uczestników medialnych dyskursów przekazy wpisują się w multimedialny rytm i funkcjonują na zasadach w mediach i przez media wyznaczanych, zadanie medialnej translacji, przekładu zasad medialnego komunikowania staje się jednym z ważniejszych zadań dla pedagogiki współczesnej.

## Podsumowanie

Masowa produkcja oraz szeroka dostępność prasy drukarskiej jako dwa sprzężone ze sobą zjawiska doprowadziły do rewolucji w przestrzeni technologicznej i społecznej, i choć nadal można mówić o sukcesie druku, pojawienie się mediów elektronicznych – w tym głównie internetu jako „narzędzia zacierania granic”

(Mautner, 2011, s. 53) — zmieniło dotychczasowy porządek. Już nie trzeba stać w sobotnie przedpołudnie w kolejce, przy kiosku po gazetę. W związku z konwergencją mediów gazety w wersji elektronicznej można nabyć w kioskach, które funkcjonują teraz także w sieci.

Prasa nadal „żyje”, tylko może innym życiem, dostosowując się do przemian współczesnego świata. Rozważania o rzekomej śmierci prasy sprowadzić może warto do rozważań na temat nie samej idei medium (zob. Gackowski, 2017, s. 130), a raczej preferencji dotyczących podstawowego nośnika informacji. Prasę warto współcześnie rozpatrywać w jej szerokim ujęciu definicyjnym, które koresponduje z aktualnymi tendencjami ku konwergencji — zacieraniu się różnic pomiędzy prasą jako tradycyjnym medium drukowanym oraz internetem. Ujęcie takie skłania do przyjęcia optyki dyskursywnej w badaniach szeroko rozumianej prasy, zainteresowania się kategorią dyskursu prasowego.

W dyskursie tym występują różne rodzaje wiedzy, ponadto wiedza dotąd uporządkowana i zamknięta istnieje teraz w ciągłym ruchu, przeplatając się z nadmiarem fragmentarycznych, trudno weryfikowalnych danych oraz informacji. Dawna wiarygodność prasy drukowanej jest obecnie dekonstruowana m.in. w związku ze zjawiskiem tabloidyzacji, z drugiej jednak strony niektóre serwisy internetowe wspierają się marką dobrze znanych tytułów prasowych w marketingowej walce o „użytkownika”.

Dotychczasowy typ kontaktu czytelnika z prasą drukowaną zastępuje dziś relacja interaktywna. Nowy styl komunikacji zakłada otwarcie na odbiorcę, który staje się użytkownikiem medium, aktywnym uczestnikiem dyskursu medialnego. Kontakt ten trudno dziś ujmować w kategoriach dawnej „wydłużonej stałości”, której towarzyszyć mogła „odpowiednia refleksja” (Lepa, 1998). W obliczu aktualnych tendencji zmian na rynku prasy, zmian w sferze masowej komunikacji, refleksja ta staje się zadaniem. Pedagogiczny wymiar prasy, o którym przed laty pisał Adam Lepa, można więc dziś widzieć w nieco innej już odsłonie. Biorąc pod uwagę różnorodność prasy, wielość kryteriów jej wyodrębniania i możliwości rozpatrywania, z perspektywy pedagogicznej można by zresztą mówić nie tylko o jednym, a o wielu jej wymiarach.

Prezentowane rozumienie pedagogicznego wymiaru badań prasy podkreśla jej dyskursywny charakter, związany z kluczową funkcją medialnego zapośredniczenia. Media jako instytucja zapośredniczenia (Szkułdarek, 2009) ukazane zostały jako wymagające interwencji instytucji translacji, którą widzieć można we współczesnej pedagogice. Model pedagogiki jako instytucji translacji (Włodarczyk, 2011) stał się dla mnie inspiracją do myślenia o pedagogice medialnego przekładu.

Pedagogika zajmująca się medialną translacją, przekładem szeroko rozumianym, tłumaczeniem zasad funkcjonowania mediów i zapośredniczonych w nich obrazów świata wiąże się z przygotowaniem do świadomego, krytycznego uczestnictwa w medialnej, dyskursywnej przestrzeni. Mimo iż krytyczne dyspozycje intelektualne stanowią broń niewątpliwie obosieczną, trudno raczej stwierdzić, aby potrzeba pracy nad ich rozwijaniem miała się kiedyś zdezaktualizować. W końcu — jak mawiał mój pierwszy, najważniejszy życia Tłumacz: tyle (ze) świata mamy, ile zdołamy zobaczyć.

## Bibliografia

- Chamera-Nowak A. (2006). Gazety przyszłości. Obecne kierunki i tendencje rozwoju rynku prasy. W: A. Jazdon, A. Chachlikowska (red.), *Gazety. Zasoby. Opracowanie. Ochrona. Digitalizacja. Promocja/Informacja. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej. Poznań, 19-21 października 2006*. Poznań: Biblioteka Uniwersytecka.
- Chelmirski J. (1927). *Jej Królewska Mość prasa. Zwięzły zarys teorii prasy i dziennikarstwa*. Lwów: Ateneum.
- Czyżewski M. (2010). Trzy rodzaje dyskursu (fragment Wprowadzenia). W: M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski (red.), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Dzadzia B. (2007). *Wpływ mediów. Konteksty społeczno-edukacyjne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gackowski T. (2017). Przyszłość prasy na podstawie polskiego rynku – wyzwania i szanse. W: A. Adamski, S. Gawroński, M. Szewczyk (red.), *Nauki o mediach i komunikacji społecznej. Krystalizacja dyscypliny w Polsce. Tradycje, nurty, problemy, rezultaty*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra, Rzeszów: Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania.
- Gajda S. (2016). Współczesna polska przestrzeń dyskursywna. W: B. Witosz, K. Sujkowska-Sobisz, E. Ficek (red.), *Dyskurs i jego odmiany*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Goban-Klas T. (1976). Od wielo- do interdyscyplinarności (Z dziejów wiedzy o komunikowaniu). *Studia Filozoficzne*, 2, 77-90.
- Goban-Klas T. (1999). *Media i komunikowanie masowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goban-Klas T. (2006). Od prasoznawstwa do medioznawstwa: perspektywa naukowego globtrotera. *Global Media Journal – Polish Edition*, 1, 1-7.
- Habrajska G. (2016). Dyskurs publicystyczny. Moduły informacyjne w procesie interpretacji tekstu. W: B. Witosz, K. Sujkowska-Sobisz, E. Ficek (red.), *Dyskurs i jego odmiany*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2006). Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2015). *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*. Warszawa: Difin.
- Hofman I. (2017). Status dyscypliny nauki o mediach. Konieczna zmiana. W: A. Adamski, S. Gawroński, M. Szewczyk (red.), *Nauki o mediach i komunikacji społecznej. Krystalizacja dyscypliny w Polsce. Tradycje, nurty, problemy, rezultaty*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra, Rzeszów: Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania.
- Kafel M. (1969). *Prasoznawstwo. Wstęp do problematyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kafel M. (1970). Przedmiot, cele i główne tendencje badawcze w prasoznawstwie. W: M. Kafel (red.), *Metody i techniki badawcze w prasoznawstwie*, t. II. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kafel M., Szulczewski M. (1961). *Z gazetą na ty*. Warszawa: Biuro Wydawnicze Ruch.

- Kita M. (2011). Spojrzenie językoznawcy na język prasy. Wojtak Maria, 2010, „Głosy z teraźniejszości. O języku współczesnej polskiej prasy”, Wydawnictwo WSPA, Lublin, ss. 198. *Postscriptum Polonistyczne*, 2(8), 299-305.
- Kita M. (2013). Dyskurs prasowy. W: E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Stylę współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Lepa A. (1998). *Pedagogika mass mediów*. Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie.
- Levinson P. (1999). *Miękkie ostrze. Naturalna historia i przyszłość rewolucji informatycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza.
- Lisowska-Magdziarz M. (2006). *Analiza tekstu w dyskursie medialnym. Przewodnik dla studentów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mautner G. (2011). Analiza gazet, czasopism i innych mediów drukowanych. W: R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Mersch D. (2010). *Teorie mediów*. Warszawa: Sic!
- Mielczarek T. (2012). *Raport o śmierci polskich gazet*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Naruszewicz-Duchlińska A. (2014). Kilka uwag o konwergencji w tygodnikach opinii i ich serwisach internetowych. W: R. Rozbicka, A. Staniszewski (red.), *Prasa w dobie nowych mediów*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Osmarska-Furmanek W., Furmanek M. (2006). Pedagogika mediów. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. III. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Ostrowicka-Miszewska H. (2006). *Jak porcelana rzucona o beton. Dyskursy o młodzieży, polityce i polityce młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Piotrowicz A. (2011). Maria Wojtak, Głosy z teraźniejszości. O języku współczesnej polskiej prasy, Wydawnictwo WSPA, Lublin 2010, ss. 198. *Kwartalnik Językoznawczy*, 1 (5), 121-123.
- Pisarek W. (1978). *Prasa — nasz chleb powszedni*. Wrocław: Ossolineum.
- Pisarek W. (2007). *O mediach i języku*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Pisarek W. (2008). *Wstęp do nauki o komunikowaniu. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pisarek W. (2017). *Ab ovo usque ad mala*, czyli nauki o mediach po polsku. W: A. Adamski, S. Gawroński, M. Szewczyk (red.), *Nauki o mediach i komunikacji społecznej. Krystalizacja dyscypliny w Polsce. Tradycje, nurty, problemy, rezultaty*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra. Rzeszów: Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania.
- Poulet B. (2011). *Śmierć gazet i przyszłość informacji*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Rubacha K. (2003). Edukacja jako przedmiot badań pedagogiki i jej subdyscyplin. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Rzyska A. (2018). *Framing analysis z perspektywy pedagogicznej – w stronę edukacji medialnej. Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1 (26), 215-236.
- Siemieniecki B. (2007). Przedmowa. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szkudlarek T. (2009). *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tetelowska I. (1965). Próba określenia przedmiotu nauki o środkach masowego przekazu informacji. *Zeszyty Prasoznawcze*, 1, 3-16.
- Witosz, Sujkowska-Sobisz, Ficek, (2016). Wprowadzenie. W: B. Witosz, K. Sujkowska-Sobisz, E. Ficek (red.), *Dyskurs i jego odmiany*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Włodarczyk R. (2011). Transgresja – transdyscyplinarność – translacja. W: R. Włodarczyk, W. Żłobicki (red.), *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wojtak M. (2010). *Głosy z teraźniejszości. O języku współczesnej polskiej prasy*. Lublin: Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji.
- Wojtak M. (2015). *Rozłożone gazety. Studia z zakresu prasowego dyskursu, języka i stylu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zakład Badań Prasoznawczych w Warszawie (1959). *Biuletyn Polonistyczny*, 2(4), 53-56.
- Załubski J. (2006). *Media i medioznawstwo. Studia i szkice*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zawadzki K. (2002). *Początki prasy polskiej. Gazety ulotne i seryjne XVI-XVIII wieku*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Zierkiewicz E. (2013). *Prasa jako medium edukacyjne. Kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopiśmie kobiecych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

### **Źródła internetowe**

- Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz.U. z dnia 30 sierpnia 2011 r.). Zaczepnięte 11 kwietnia 2018, [https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_05/748f846e-0255320d2846109ed372a25d.pdf](https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/748f846e-0255320d2846109ed372a25d.pdf)
- Badania Prasoznawcze – Głosy w dyskusji zamieszczone na stronie Ośrodka Badawczo-Dydaktycznego i Transferu Wiedzy Tekst – Dyskurs – Komunikacja*. Zaczepnięte 6 maja 2018, [http://www.tdk.ur.edu.pl/pliki/BADANIA\\_PRASOZNAWCZE.pdf](http://www.tdk.ur.edu.pl/pliki/BADANIA_PRASOZNAWCZE.pdf)
- Ustawa Prawo prasowe z dnia 26 stycznia 1984 r. Zaczepnięte 13 maja 2018, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19840050024/0/D19840024.pdf>

## Summary

### **Pedagogical dimension of press discourse research**

The article poses a question about the pedagogical dimension of press research. The context for undertaken deliberations is the current transformation in the sphere of mass communication and the universality and dominance of the new medium – the Internet. The article presents a brief outline of the development of Polish research on the press and highlights the current discursive optics in contemporary press research (media research) as worthy of pedagogical attention. The characteristics of media, press and press discourse are presented as means of mediation of education. In the article, the pedagogical dimension of press discourse research is shown as related to the role of the contemporary pedagogue as a translator and with the vision of pedagogy as an institution of translation, a pedagogy of media translation.

**Keywords:** media pedagogy, discourse research, press research, media discourse, press discourse, Internet, media, press